R E P O R T R E S U M E S

ED 012 902 AL 000 491

ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE FOR FRENCH-SPEAKING STUDENTS IN SECONDARY SCHOOLS.

ONTARIO CURRICULUM INST., TORONTO
REPORT NUMBER 4 PUB DATE AUG 65
EDRS PRICE MF-$0.25 HC-$1.84 46P.

DESCRIPTORS- *ENGLISH (SECOND LANGUAGE), *FRENCH, LANGUAGE INSTRUCTION, EDUCATIONAL PROGRAMS, *BILINGUALISM, EDUCATIONAL LEGISLATION, SECONDARY SCHOOLS, MINORITY GROUPS, SECOND LANGUAGES, ONTARIO, CANADA, FRENCH CANADIAN,

THIS REPORT WAS SUBMITTED IN JULY 1965 BY THE FRANCAIS SUB-COMMITTEE AND THE MODERN LANGUAGE COMMITTEE TO THE ONTARIO CURRICULUM INSTITUTE. THE SUBJECT WAS A SURVEY UNDERTAKEN IN 1964 TO STUDY THE TEACHING OF ENGLISH IN CANADIAN SECONDARY SCHOOLS ATTENDED BY FRENCH-SPEAKING STUDENTS. THE FUNDAMENTAL ISSUE INVOLVED IN THE SECONDARY EDUCATION OF THESE STUDENTS IS THE PROBLEM OF BILINGUALISM. SINCE A STUDENT'S ABILITY TO COPE WITH A SECOND LANGUAGE IS IN DIRECT RELATION TO THE LEVEL OF HIS ACHIEVEMENT IN HIS MOTHER TONGUE, A SCHOOL SYSTEM THAT AIMS AT STRENGTHENING AND MAINTAINING THE FIRST LANGUAGE CONTRIBUTES STRONGLY AND DIRECTLY TO THE DEVELOPMENT OF THE SECOND. AMONG THE RECOMMENDATIONS MADE BY THE COMMITTEE (BASED ON THESE ASSUMPTIONS) WERE THE FOLLOWING--(1) THE CURRICULUM IN ENGLISH (GRADES 9-13) SHOULD BE MORE SUITED TO THE LANGUAGE ABILITY AND NEEDS OF THE FRENCH-SPEAKING STUDENTS, (2) APPROPRIATE AND SUITABLE TEXTS AND EXAMINATIONS SHOULD BE PROVIDED, (3) TEACHER-TRAINING INSTITUTES SHOULD PROVIDE A COURSE IN METHODS AND TECHNIQUES FOR TEACHING ENGLISH TO FRENCH-SPEAKING STUDENTS, (4) REGULATIONS SHOULD ALLOW MORE EXTENSIVE USE OF FRENCH, AND (5) FRENCH-SPEAKING SECONDARY SCHOOL STUDENTS (UNDER CERTAIN CONDITIONS) SHOULD BE GROUPED HOMOGENOUSLY. THIS REPORT WAS PUBLISHED BY THE ONTARIO CURRICULUM INSTITUTE, TORONTO, ONTARIO, CANADA. (AM)

ONTARIO CURRICULUM INSTITUTE

English as a Second Language

For French-speaking Students in Secondary Schools

REPORT NUMBER FOUR OF THE MODERN LANGUAGE COMMITTEE

ED012902

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

NINETEEN HUNDRED AND SIXTY-FIVE

AL 000 491

INSTITUT DES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE L'ONTARIO

L'anglais: langue seconde

Des Franco-Ontariens à l'école secondaire

RAPPORT NUMÉRO QUATRE DU COMITÉ DES LANGUES MODERNES

L'Institut des programmes d'études de l'Ontario publie et diffuse le présent rapport afin de susciter une discussion libre et approfondie des questions qu'il soulève. Il est bien entendu, toutefois, que le comité d'étude (dont on donne les noms des membres) prend seul la responsabilité des données et opinions qui figurent dans ce rapport. Ni l'Institut des programmes d'études de l'Ontario, ni aucun des organismes représentés au sein de son Conseil, non plus qu'aucun membre du Conseil, à titre personnel, ne souscrit nécessairement à toutes les conclusions du rapport. Néanmoins, l'Institut est convaincu que ce rapport mérite d'être publié et étudié, et il le recommande comme étant le fruit de recherches sérieuses, susceptibles d'ouvrir de nouvelles perspectives et de faire progresser la cause, vitale pour tous, de l'éducation.

Août 1965 [redacted]

Table des matières

Composition du Comité iv

I. INTRODUCTION 1

II. EXPOSÉ DU PROBLÈME 2

III. CONDITIONS THÉORIQUES GÉNÉRALES DANS LESQUELLES SE POSE LE PROBLÈME 5

IV. ENQUÊTE PARTIELLE SUR LA SITUATION EN ONTARIO 10

V. RECOMMANDATIONS 17

Institut des programmes d'études de l'Ontario

Comité des Langues Modernes

Juillet 1965

Présidente:

MLLE MURIEL G. McCUAIG
Vaughan Road Collegiate Institute
Toronto

Membres:

MLLE FLORENCE E. BRADFORD
Directrice des cours de français (langue seconde)
Ecoles publiques d'Ottawa

LA R.S. CHARLES-AUGUSTE
Couvent Sainte-Marie
Sudbury

M. KIRK M. GIVEN
Directeur de Beverley Heights Junior High School
Downsview

MME FRANÇOISE HOWARD
Fisher Park High School
Ottawa

MME RUTH LINDSAY
Professeur de français (langue seconde)
Commission scolaire de Toronto

M. G.-E. MACDONALD
Professeur
Département de psychologie, Université de Toronto

M. HUMPHREY MILNES
Professeur
Département des langues modernes (allemand)
University College, Toronto

MLLE RENÉE TAILLEFER
Riverdale Collegiate Institute
Toronto

Secrétaire:

MME JOAN SANDIFORD
Secrétaire, Ecole publique de Beaumonde Heights
Etobicoke

Sous-comité de Français

Président:

M. LIONEL DESJARLAIS
Faculté de psychologie et d'éducation
Université d'Ottawa

Membres:

M. GÉRALD BRULÉ
Directeur adjoint
Ecole secondaire d'Eastview

M. MAURICE CHAGNON
Faculté de psychologie et d'éducation
Université d'Ottawa

M. HERVÉ CYR
Surintendant adjoint, Division des programmes d'études
Ministère de l'éducation de l'Ontario

M. F.-E. LAPLANTE
Ecole technique Sheridan
Sudbury

M. JOSEPH POTVIN
Inspecteur des Ecoles séparées et publiques
Sudbury

M. OVIDE PROULX
Inspecteur régional des Ecoles secondaires
Eastview

M. JEAN-MARC TESSIER
Professeur de français
Ontario College of Education

M. E.-J. WATSON
Professeur d'anglais
Ecole Normale de l'Université d'Ottawa

Secrétaire:

MME PIERRETTE BERNARD

I: Introduction

Le Sous-comité de français du Comité des langues modernes de l'Institut des programmes d'études de l'Ontario a été constitué à l'automne de 1964, à la demande de l'Institut, afin d'étudier à fond la question de l'enseignement de l'anglais dans les écoles secondaires fréquentées par des élèves de langue française. Il entrait également dans les attributions du sous-comité d'étudier la question de l'emploi du français pour enseigner les matières scolaires distinctes du français, dans les écoles secondaires publiques et privées où le nombre des élèves de langue française est suffisamment élevé pour justifier une telle pratique.[1]

Sans compter quelques rencontres préliminaires, le Comité s'est réuni au complet, cinq fois au cours de l'hiver, pendant une journée ou deux chaque fois. On s'est bientôt rendu compte qu'en travaillant ainsi de façon intermittente, le Comité ne pourrait aboutir à des résultats satisfaisants. Vers la fin de juin, le Comité a donc tenu une réunion de trois jours, qui lui a permis de faire le point des travaux antérieurs et de rédiger un rapport provisoire.

Ce rapport a été présenté au Comité des langues modernes en juillet 1965, à Toronto. Le Comité des langues modernes en a étudié les conclusions et les recommandations, et a proposé certaines modifications. Le rapport qui suit incorpore ces modifications.

1 Institut des programmes d'études de l'Ontario, *Comité des langues modernes, Rapport intérimaire numéro Deux*. Toronto: L'Institut, 1964, 80 pages.

II: Exposé du problème

Le problème proposé aux membres du Comité était fort complexe et pouvait être étudié à plusieurs points de vue. On pouvait considérer l'anglais et le français comme étant simplement deux des nombreuses matières scolaires enseignées aux élèves de langue française des écoles secondaires. On pouvait aussi examiner la proportion du temps accordé soit au français, soit à l'anglais, dans l'enseignement des diverses matières du programme. Ou encore, on pouvait estimer qu'une très bonne connaissance du français est indispensable à l'acquisition et au développement d'une véritable culture française, mais sans oublier la nécessité inéluctable de connaître suffisamment l'anglais pour pouvoir s'intégrer harmonieusement à un milieu principalement anglo-saxon.

Le Comité, jugeant que ces divers points de vue sont plus ou moins liés les uns aux autres et méritent une étude sérieuse, a décidé d'examiner la situation de l'enseignement de l'anglais aux élèves francophones, et d'indiquer les buts et objectifs que devraient viser les autorités qui auront à définir un programme d'études adapté aux besoins.

Ayant examiné la situation de plus près, le Comité a dû reconnaître qu'en ce qui concerne la qualité de l'enseignement secondaire donné aux élèves francophones, la question fondamentale est celle du bilinguisme. Elle se pose avec une acuité d'autant plus grande que la connaissance de la langue maternelle devient la mesure de l'excellence ou le facteur déterminant dans l'acquisition d'une langue seconde.

Comme l'aptitude de l'élève à acquérir une langue seconde est liée directement au niveau qu'il atteint dans la connaissance de sa langue maternelle, un système scolaire qui vise à renforcer et à conserver la langue première favorise fortement et directement l'acquisition de la langue seconde.

De quelle manière peut-on définir le diplômé bilingue des écoles bilingues? Il restera difficile d'établir une définition utile du bilinguisme tant qu'on n'aura pas effectué à cette fin une série d'études expérimentales. Comme le bilinguisme obéit à de nombreuses variables, il constitue un phénomène complexe, qui se définit de façon différente suivant que l'on s'attache à l'une ou à l'autre de ses dimensions ou de ses nombreuses variables. Les mots *bilingue* et *bilinguisme* ont un sens analogique, de sorte que des personnes différentes apporteront une interprétation différente même à une définition aussi générale que celle propose Weinreich: "(. . .) Usage alternatif de

deux langues par une même personne".[2] Cette situation porte Fishman à écrire: "(. . .) Il y a de nombreuses sortes de bilinguisme, et l'on perdrait son temps à vouloir les englober toutes dans un même énoncé".[3]

S'il existe plusieurs sortes de bilinguisme, c'est parce que l'idée même de bilinguisme a des dimensions multiples, à l'intérieur desquelles on peut discerner un second niveau de différenciation. Citons, pour donner un idée de la complexité de la situation, les dimensions suivantes:

(a) Le bilinguisme peut varier suivant la compétence atteinte dans divers domaines, depuis le bilinguisme dans un domaine très limité jusqu'au bilinguisme dans des domaines extrêmement variés;

(b) Le bilinguisme peut varier suivant la connaissance que l'on a de chacune des deux langues, depuis une connaissance très insuffisante de l'une et de l'autre jusqu'à une compétence très poussée dans les deux;

(c) Le bilinguisme peut varier suivant la compétence atteinte dans diverses techniques linguistiques, depuis l'aptitude à comprendre la langue parlée jusqu'à l'aptitude à en saisir toutes les subtilités et à en utiliser toutes les ressources.

C'est à cause du jeu des nombreuses dimensions et variables sociales et individuelles qu'il n'y a pas deux personnes qui soient bilingues de la même manière. Le concept de bilinguisme attendra sa définition tant qu'un sérieux programme d'études expérimentales n'aura pas permis de traduire les termes descriptifs qualitatifs en termes opérationnels quantitatifs.

Le Comité a jugé qu'en dépit de la quasi-impossibilité de définir le bilinguisme, il lui fallait une certaine image de ce que devrait être le produit bilingue de l'école secondaire ontarienne. Le Comité définit donc dans les termes suivants sa philosophie de l'éducation bilingue.

Le diplômé bilingue de l'école secondaire bilingue de l'Ontario ou de toute école secondaire fréquentée par des élèves de langue française devrait:

(1) avoir acquis une connaissance du français aussi complète que le permet le niveau de développement intellectuel de la moyenne des diplômés de ces institutions. Le français est sa langue principale et première, et il devrait l'étudier dans une intention culturelle aussi bien que pragmatique. Il doit posséder le français suffisamment pour vivre pleinement sa vie de Canadien d'ascendance française et participer, pour recevoir et pour donner, à la vie culturelle des Canadiens de langue française et des membres de la communauté francophone du monde.

(2) avoir acquis une connaissance pragmatique et instrumentale de l'anglais qui lui permette:

(a) de communiquer efficacement avec ses compatriotes de langue anglaise;

2 Ulriel Weinreich, *Languages in Contact: Findings and Problems.* New York: Linguistic Circle of New York, 1953, 148 pages.

3 Joshua Fishman, "Bilingualism, intelligence and language learning". *Modern Language Journal,* 1965, *49,* p. 237.

(b) de soutenir la concurrence des travailleurs de langue anglaise possédant le même niveau de formation professionnelle que lui;

(c) de prendre part à la vie politique, civique et sociale de son milieu;

(3) avoir acquis, au-delà des techniques linguistiques de base, la compréhension des échelles de valeurs et des particularités culturelles de ses compatriotes de langue anglaise.

A quelle distance sommes-nous d'une telle éducation bilingue? Par quel genre de programme arriverons-nous à une éducation bilingue de qualité? De quels éléments faudra-t-il tenir compte dans la conception et la mise en oeuvre d'un cours d'études correspondant à l'idéal que le Comité se fait de l'éducation bilingue? Ce sont là quelques-unes seulement des nombreuses questions qui sont examinées dans les pages suivantes.

III: Conditions théorique générales dans lesquelles se pose le problème

Avant d'entreprendre l'élaboration complète d'un cours d'études d'anglais pour les élèves francophones, il convient d'accorder une certaine attention aux facteurs fondamentaux du développement du langage en général, et d'une langue seconde en particulier.

PSYCHOLINGUISTIQUE

Diverses théories psychologiques ont offert des descriptions, et jusqu'à un certain point des explications, de l'acquisition du langage. A l'heure actuelle, les psychologues explorent la psychologie du développement cognitif, dans l'espoir de dégager une théorie psychologique de l'acquisition du langage. Il n'y a qu'à lire les ouvrages de psychologues tels que Piaget,[4] Bruner,[5] Carroll,[6] Werner,[7] et Ausubel,[8] pour constater cet intérêt nouveau porté au langage; on s'écarte nettement de l'ancienne insistance sur l'acquisition de la syntaxe et du vocabulaire, pour s'attacher au processus de la formation des signes vocaux ou symboles de représentation et de formation des concepts. On ne saurait élaborer un programme d'études dans le domaine du langage sans tenir compte de la psycholinguistique, qui nous rappelle les processus d'interaction et d'accommodation qui jouent entre la pensée et le comportement linguistique.

ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE ET PSYCHOLOGIE

Le processus d'acquisition d'une langue seconde a fait l'objet de nombreuses études psychologiques qui ont influencé très sensiblement les méthodes d'enseignement. La plupart des études qui se sont faites dans ce domaine se rattachent à deux théories principales. Un grand nombre de ces études ont

4 J. H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. Toronto: Van Nostrand, 1963, xiv-472 pages.

5 J. S. Bruner, "The course of cognitive growth". *American Psychologist*, 1964, *19*, p. 1-15.

6 J. B. Carroll, "Research on teaching foreign languages". *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, 1963, p. 1060-1100.

7 H. Werner and B. Kaplan, *Symbol Formation*. New York: Wiley, 1963, xiii-530 pages.

8 D. Ausubel, *Theory and Problems of Child Development*. New York: Grune and Stratton, 1958.

été inspirées par la *théorie dite de l'habitude audio-linguale,* qui considère l'acquisition d'un langue comme la formation d'une habitude, c'est-à-dire le renforcement des bonnes réponses aux stimulus qui conviennent; cette théorie insiste sur la répétition, la récompense immédiate des bonnes réponses et la multiplication des laboratoires de langues.[9]

La deuxième grande théorie psychologique, qui met l'accent sur l'acquisition du contrôle conscient des modes phonologiques, grammaticaux et lexicologiques de la langue seconde, s'appelle la *théorie de l'acquisition du code cognitif.*[10]

L'élève, placé devant des situations a sa portée, acquiert de la facilité dans l'usage de la langue seconde dans la mesure où il connaît les structures de cette langue. Selon que l'enseignant adhère à l'une ou à l'autre de ces deux théories générales de l'acquisition d'une langue seconde, ses méthodes et son matériel pédagogique seront différents. Le Comité estime qu'il n'y a pas d'opposition entre les deux théories, même si certains ouvrages paraissent le supposer. Au contraire, elles sont complémentaires et correspondent à des phases différentes d'un programme d'études complet. Il y a lieu de les appliquer en tenant compte des besoins constatés et du niveau de développement visé.

PÉDAGOGIE

Il semble être à peu près établi que, dans l'acquisition de la langue maternelle comme dans celle de la langue seconde, l'ordre naturel ou normal de progression est le suivant: écouter, comprendre, parler, lire, écrire. Pourtant, on peut se demander s'il est pédagogiquement juste d'en conclure que l'enfant apprend sa langue seconde à peu près de la même manière que sa langue première. Les ouvrages publiés sur le sujet restent assez vagues. Rivers[11] paraît accepter cette position dans le cas des jeunes enfants qui acquièrent leur langue seconde au même rythme que leur langue première, c'est-à-dire chez qui les influences dominantes sont la maturation physique et psychologique et le contact avec les modes linguistiques particuliers de la collectivité à laquelle l'enfant appartient. Mais dans le cas d'un enfant, garçon ou fille, qui entre à l'école secondaire et entreprend une étude approfondie de l'anglais en tant que langue seconde, beaucoup de facteurs déterminants de l'acquisition de cette langue sont assez différents. D'autre part, cet élève a fait au moins quatre années d'anglais élémentaire. Au niveau secondaire, les éléments les plus dynamiques du processus d'acquisition d'une langue

9 Robert Politzer, "The foreign language curriculum and its shifting foundations". *School and Society,* 1965, *93,* p. 251.

10 J. B. Carroll, "The contributions of psychological theory and educational research". *Modern Language Journal,* 1965, *49,* p. 273-280.

11 Wilga Rivers, *The Psychologist and the Foreign Language Teacher.* Chicago: Chicago University Press, 1964, viii-212 pages.

seconde paraissent être la capacité intellectuelle, les aptitudes linguistiques et la motivation,[12, 13].

Bien que les auteurs ne s'entendent pas, pour la plupart, sur l'importance relative qu'il convient d'attacher à ces trois facteurs, ils la considèrent comme trés grande.

Il semble toutefois que, même si les processus fondamentaux diffèrent chez l'enfant et l'adolescent, dans le cas de l'acquisition d'une langue seconde, il y a lieu de retenir l'ordre naturel (écouter, parler, lire, écrire), car toute langue est carractérisée par "un ensemble de symboles arbitraires adoptés par un certain groupe humain et comportant une norme arbitraire de prononciation acceptable",[14] prononciation que les élèves doivent être habitués à entendre avant de s'efforcer de la reproduire correctement. Il paraît convenable aussi que l'élève s'exerce à établir les associations qui conviennent entre les sons et les symboles avant d'être autorisé à exprimer sa pensée par écrit.

MOTIVATION

Les ouvrages portant sur l'acquisition de la langue seconde soulignent l'importance de la motivation. Quelques-unes des meilleures études, dans ce domaine, ont été faites par Lambert et ses associés, qui en sont venus à la conclusion que "une bonne orientation de l'attitude devant l'autre langue, jointe à une volonté motivée d'apprendre cette langue"[15] constituent ensemble un facteur important de l'aptitude à apprendre une langue seconde. Il importe de tenir compte de ce facteur en raison des nombreuses différences d'attitude des étudiants francophones, dans les diverses parties de la province, devant l'étude de l'anglais. Ces différences peuvent provenir de variables telles que la quantité d'anglais déjà connue, les besoins personnels et collectifs immédiats, les objectifs lointains tels que l'adaptation aux nécessités sociales du milieu de l'élève et la participation à la vie économique, sociale et culturelle de ses concitoyens. Il y aurait avantage à effectuer des recherches en vue de découvrir à quel point la volonté d'apprendre l'anglais a été modifiée chez l'élève par des méthodes mal adaptées, par des objectifs pédagogiques peu réalistes et par la méconnaissance de l'impréparation linguistique de l'élève.

MILIEU SOCIAL

Brauner a exprimé très précisément l'importance du milieu social: "Ainsi

12 W. Lambert, "Psychological approaches to the study of languages". *Modern Language Journal*, 1963, *47*, p. 114.

13 W. Lambert *et autres*, "A study of the roles of attitudes and motivation in second language learning" cité par Rivers, *op. cit*, p. 81, et cité par Bruce Gaaderdans "Teaching the bilingual child" dans *Modern Language Journal*, 1965, *49*, p. 170.

14 Wilga Rivers, *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: Chicago University Press, 1964, viii-212 pages.

15 W. Lambert et autres, *op. cit.*

la première condition d'un langage complet est-elle l'existence d'un milieu complet. Le perfectionnement linguistique est essentiellement fonction de l'enrichissement de l'expérience de l'enfant, du volume de ses possibiltés d'investigation et d'action, d'observation et de communication".[16]

Dans les ouvrages consacrés à ce sujet, on constate que les chercheurs se donnent beaucoup de peine pour contrôler la variable socio-économique, en raison de son influence sur l'acquisition de la langue seconde.[17] Dès 1948, D. McCarthy signalait l'importance de cet élément.[18] Plus récemment, les études de Joshua Fishman[19] et H. H. Stern[20] ont souligné l'importance du milieu social dans l'étude des aspects pédagogiques de l'acquisiton d'une langue seconde.

D'après les études susmentionnées, il semble que le succès d'un cours d'anglais destiné à des élèves francophones tiendra toujours à la compréhension par le professeur de la situation socio-culturelle de l'élève.

BILINGUISME

Le Comité a jugé, compte tenu de sa position quant au bilinguisme considéré comme objectif de l'enseignement de l'anglais aux élèves francophones de l'Ontario, qu'il était nécessaire de procéder à un dépouillement intensif des ouvrages publiés sur le sujet. Toutefois, faute de temps, il s'est contenté d'examiner les études les plus pertinentes.

Les membres du Comité se sont bientôt aperçus que la plupart des études portant sur le bilinguisme se référaient à des situations linguistiques très différentes de celles qu'on trouve en Ontario. Néanmoins, il paraît utile de relever certaines constatations. Les auteurs s'accordent pour distinguer deux types principaux de bilinguisme: le bilinguisme composé et le bilinguisme coordonné.[21] Le bilinguisme composé existe lorsque "deux langues constituent simplement deux manières différentes d'établir en code le même ensemble de significations référentielles,"[22] tandis que le bilinguisme coordonné existe là où la langue seconde s'apprend dans un cadre différent. Pichon[23] fait la même distinction, mais donne des noms différents aux deux types: il

16 Alfred Brauner, "Le langage de l'enfant et l'influence de l'entourage". *Etudes sur le langage de l'enfant*. Paris: Scarabée, 1962, p. 134.

17 Einar Haugen, *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Alabama: University Press, 1956, 159 pages.

18 D. McCarthy, "Language development in children, vocabulary growth". L. Carmichael, *Manual of Child Psychology*. New York: Wiley, 1948, p. 504-572.

19 Joshua Fishman, *op. cit.*

20 H. H. Stern, "Curriculum research and the introduction of a foreign language into the primary school". *Educational Research*. 1964, *6*, p. 86-103.

21 J. B. Carroll, "Research on teaching foreign languages", p. 1085.

22 J. B. Carroll, *op. cit*, p. 1085.

23 Edouard Pichon, *Le développement de l'enfant et de l'adolescent*, cité par Léopold Taillon, *Diversité des langues et Bilinguisme*. Montréal: Editions de l'Atelier, 1959, p. 18.

appelle le premier *bilinguisme* et le second *diglottisme*. Cette distinction est très importante pour la conception et la mise en vigueur des cours de langue seconde à l'usage des Franco-Ontariens. Fishman[24] et Lambert[25] en soulignent certaines conséquences. Tous deux signalent les dangers d'interférence et de confusion que présente le bilinguisme composé, forme la plus commune du bilinguisme chez les Franco-Ontariens. Tous deux voient d'autre part, dans le bilinguisme coordonné, une source de graves problèmes d'identité. Il convient d'accorder aussi une certaine attention à une étude de la R. S. Mary Andrew Hartman,[26] qui identifie diverses aptitudes, indépendantes de toute langue, mais qui conditionnent la qualité du bilinguisme chez l'individu. La question de savoir si le bilinguisme nuit à l'intelligence a toujours été et continue d'être un sujet de discussion classique chez les psychologues. Peal et Lambert,[27] dans leur étude la plus approfondie de la question, notent que, la classe sociale étant constante, on peut s'attendre à ce que les sujets les plus intelligents parviennent au bilinguisme à un niveau de compétence plus élevé.

Il y aurait avantage à étudier les recherches relatives aux effets du bilinguisme sur le développement de la culture et des traits de personnalité. Il n'a pas été possible de faire la revue des conclusions obtenues à ce sujet, mais il y aurait lieu de le faire.

Le Comité souhaite vivement que des chercheurs de l'Ontario entreprennent des études sur la situation linguistique particulière de la province, caractérisée par des rapports entre majorité et minorité, car il voit là une condition préalable à l'instauration d'un sain bilinguisme.

24 Joshua Fishman, *op. cit*, p. 237.

25 W. Lambert, R. C. Gardner, *et autres*, "Attitudinal and cognitive aspects of intensive study of a second language". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, *66*, p. 358-368.

26 Sister Mary Andrew Hartman, "Variables considered in the measurement of bilingualism: A review of the literature". *Revue de l'Université d'Ottawa*, 1961, *31*, No. 1, p. 56-79.

27 E. Peal and W. Lambert, "The relation of bilingualism to intelligence". *Psychological Monographs: General and Applied, No. 546*, 1962, *76*, No. 27, p. 1-23.

IV: Enquête partielle sur la situation en Ontario

Le Comité a cherché à évaluer la situation générale de l'enseignement de l'anglais, ainsi que de l'enseignement d'autres matières en anglais, dans les écoles secondaires publiques, séparées et privées de la province, aux diplômés francophones des écoles primaires bilingues, en faisant un examen, forcément sommaire, des pratiques et des problèmes ordinaires des régions de Sudbury et d'Ottawa, qui représentent bien l'ensemble de la province. Il ne s'agissait pour l'instant que d'établir un rapport préliminaire; on n'a pas cherché à donner un résumé statistiquement exact de la situation. Par exemple, le présent Rapport ne tient pas compte du fait que la moitié seulement des élèves francophones de la province fréquentent des écoles secondaires publiques et que ces élèves n'ont pas nécessairement les mêmes aptitudes ni les mêmes succès scolaires que les élèves des écoles secondaires privées. Il y a donc lieu d'interpréter prudemment les comparaisons et contrastes entre les élèves francophones et anglophones des écoles secondaires publiques. On a jugé suffisant, à ce stade, de recueillir les renseignements auprès de personnes participant directement à l'enseignement ou à la direction de l'enseignement de l'anglais ou d'autres matières enseignées en anglais dans des classes francophones. Le tableau d'ensemble obtenu de la sorte pourrait servir de base à une étude scientifique et statistique de la situation.

MÉTHODE

Les renseignements sur lesquels est fondé le présent rapport préliminaire proviennent d'entretiens personnels avec trente-cinq personnes qui font ou dirigent actuellement l'enseignement de l'anglais et d'autres matières en anglais à des élèves francophones, dans treize écoles secondaires publiques, privées ou séparées des régions d'Ottawa et de Sudbury. Les personnes interrogées étaient, professeurs de matières générales autres que le French ou le Français, chefs de départements d'études anglaises, directeurs d'institutions ou inspecteurs. On s'est efforcé d'étudier les pratiques ordinaires influant sur l'acquisition de l'anglais et d'autres matières enseignées en anglais à des élèves francophones dans les écoles secondaires en question.

CHOIX DES ÉCOLES SECONDAIRES

Le diplômé d'école primaire bilingue des régions d'Ottawa ou de Sudbury, comme de la plupart des régions de la province, doit faire un choix difficile

avant même de commencer ses études secondaires. Il peut décider de fréquenter une école séparée, une école privée ou une école publique.

S'il s'inscrit à une école secondaire publique, il pourra choisir soit les cycles réguliers de quatre ans ou de cinq ans de la section Affaires et Commerce, de la section Sciences et Techniques, du programme Arts et Sciences soit les cycles d'enseignement professionnel de deux ans, avec toutes les options que ces cours comportent. Toutefois, l'enseignement s'y fait en anglais dans tous les cas, sauf dans le cas du cours intitulé Français. A partir de septembre 1965, si la commission scolaire en décide ainsi, le latin, l'histoire et la géographie pourront être enseignés en français.

Au surplus, le niveau de la langue employée pour l'enseignement est établi en fonction d'une population scolaire anglophone qui a reçu au moins quatre à six fois plus d'heures d'enseignement en anglais que n'en a reçu l'élève francophone. Celui-ci s'apercevra souvent que ses maîtres, mêmes sympathiques, comprennent difficilement les problèmes auxquels il se heurte sur le plan de la langue, ne connaissant pas eux-mêmes le français.

Si, d'autre part, l'élève s'inscrit à une école secondaire séparée, ce qui arrive ordinairement lorsque ses parents veulent lui faire poursuivre ses études dans l'atmosphère bilingue et religieuse qui lui est déjà familière, il se trouvera dans un groupe homogène, mais l'évantail des cours auxquels il aura accès sera habituellement très restreint: il devra choisir entre le programme Arts et Sciences de cinq ans et peut-être un cours terminal de deux ans. A la fin de la 10e année, il devra soit entreprendre ses 11e, 12e et 13e années dans une école privée, si cette école le juge capable de suivre les cours très académiques qu'elle dispense et s'il consent à payer les frais de scolarité, soit passer à une école secondaire publique. Dans ce dernier cas, il risque de perdre une année à cause de la nécessité d'une adaptation au nouveau milieu et au nouveau programme.

LANGUE D'ENSEIGNEMENT

L'élève francophone qui s'inscrit à l'école secondaire publique, séparée ou même privée doit d'abord s'adapter à une nouvelle langue d'enseignement. Alors qu'à l'école primaire toutes les matières sauf l'anglais lui étaient enseignées dans sa langue maternelle, à l'école secondaire toutes les matières sauf le français lui sont enseignées en anglais. Nous avons déjà mentionné les décisions récentes permettant l'enseignement en français de l'histoire, de la géographie et du latin. Tous les enseignants, chefs de département et directeurs d'établissement qui ont été interrogés à ce sujet se sont accordés à dire que le maintien de l'enseignement en anglais posait un sérieux problème pédagogique qui persistait tout au long des études secondaires, même s'il s'atténuait à mesure que l'élève se rapprochait de la 13e année.

Fait intéressant, les professeurs de matières autres que l'anglais voyaient dans l'aptitude des élèves francophones à s'habituer à l'anglais comme langue d'enseignement un plus grand problème que les professeurs d'anglais. Ces derniers jugeaient possible d'adapter aux élèves francophones un pro-

gramme d'anglais, à condition que ces élèves forment un groupe homogène, mais les professeurs d'autres matières, et particulièrement de mathématiques et de sciences, s'inquiétaient des difficultés qu'éprouvent les élèves francophones à comprendre l'enseignement donné en anglais. Il est significatif, en outre, que les professeurs des écoles secondaires où les élèves francophones sont groupés dans une même classe trouvaient ce problème beacoup moins grave.

GROUPEMENT DES ÉLÈVES

Les élèves francophones ne sont pas groupés partout de la même façon. Aucun problème sérieux ne se pose dans les écoles secondaires privées ou séparées où tous les élèves sont francophones. Dans les écoles secondaires publiques, le groupement homogène de ces élèves reste exceptionnel, et il est d'ordinaire limité à la 9e année et parfois à la 10e année. Les directeurs des écoles secondaires publiques jugent que les problèmes d'horaire rendent extrêmement difficile, sinon impossible, le groupement homogène même en 9e et en 10e années, à cause du nombre insuffisant d'élèves. Il en résulte que les élèves francophones se retrouvent dans des classes où l'enseignement se donne dans une langue à laquelle ils ne peuvent s'habituer qu'avec difficulté.

Chez les enseignants et les directeurs d'établissement, les opinions étaient partagées quant à la possibilité de grouper les élèves francophones dans des classes homogènes. Certains s'opposaient à tout groupement homogène, estimant que cela priverait les élèves de l'ambiance anglaise de la classe, très utile pour l'acquisition de la langue anglaise. D'autres rejetaient fortement ce point de vue, soutenant que la présence d'élèves francophones dans une classe principalement anglophone posait de très difficiles problèmes à l'enseignant et retardait la classe. Le directeur d'une grande école secondaire jugeait extrêmement grave le problème du groupement des élèves; d'après lui, il faudrait absolument grouper à part les élèves francophones, non seulement pour leur enseigner l'anglais, mais aussi pour leur enseigner les autres matières du programme. Deux chefs de département d'anglais souhaitaient cette solution au moins pour les 9e et 10e années. Le directeur d'une autre grande école secondaire était d'avis que beaucoup de problèmes posés par la présence d'élèves francophones généralement faibles dans l'utilisation de l'anglais seraient éliminés si l'on pouvait grouper tous ces élèves dans une même école secondaire où l'enseignement des diverses matières serait adapté à leurs besoins linguistiques. Le Comité connaît un certain nombre de régions où le nombre des élèves francophones serait suffisant pour justifier la création de telles écoles.

CHANGEMENTS DE PROGRAMME ET PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

On a signalé au Comité le nombre particulièrement grand, chez les élèves francophones des écoles secondaires publiques, des départs d'élèves et des passages d'un programme difficile à un programme plus facile. Le pourcentage est beaucoup plus élevé que chez les élèves anglophones. En 9e et 10e

années, il est à peu près deux fois plus élevé. La plupart des changements de programme et des départs paraissent résulter des problèmes auxquels se heurtent les élèves francophones dans des écoles qui ne sont pas adaptées à leurs besoins particuliers et à leurs aspirations. Ces élèves doivent en effet soutenir la concurrence d'élèves qui ont reçu en anglais toute leur instruction primaire. De nombreux élèves francophones ont été renvoyés aux cours terminaux parce qu'ils ne pouvaient arriver à lire les ouvrages qu'on leur demandait de lire pour l'étude de diverses matières. Dans les régions qui ont été étudiées, un pourcentage beaucoup plus élevé d'élèves francophones que d'élèves anglophones ont été orientés vers les cours de quatre ans à cause de la faiblesse des résultats obtenus dans la série de tests que les élèves doivent passer à l'entrée à l'école secondaire. De même, de nombreux élèves francophones des cours de cinq ans ont dû plus tard passer aux cours de quatre ans en raison de difficultés de langue. Deux directeurs d'établissement se sont montrés tout à fait véhéments dans leur dénonciation de la pratique qui oblige les élèves anglophones et francophones diplômés des écoles primaires à suivre les mêmes cours d'études en anglais dans toutes les matières sauf celle qui est intitulée Français. Ils attribuaient en grande partie à ce fait les faibles résultats obtenus par leurs écoles respectives.

VALEUR DU PROGRAMME D'ANGLAIS

Il est intéressant de noter la nette différence d'évaluation du programme d'anglais entre professeurs d'anglais ayant des classes francophones et professeurs d'anglais ayant quelques élèves francophones dans une classe anglophone. Les professeurs des écoles séparées et des écoles privées où tous les élèves sont francophones étaient d'avis qu'il n'y a pas lieu d'apporter de grandes modifications au programme d'anglais actuel, tandis que les professeurs des écoles secondaires publiques trouvent ce programme tout à fait inadapté aux élèves francophones. Les résultats d'un test SATO passé par les élèves de 12e année d'une certaine école secondaire ont confirmé cette dernière opinion: le taux des échecs a été de 16% chez les élèves anglophones et de 30% chez les élèves francophones.

FAIBLESSES PARTICULIÈRES

On s'est efforcé de découvrir les faiblesses ou les manques particuliers que les professeurs d'anglais et les professeurs des autres matières jugeaient les plus répandus chez les élèves francophones des écoles secondaires. Les professeurs interrogés ont paru être assez généralement d'accord quant à la nature de ces faiblesses et manques et quant à leur influence sur le succès ou l'insuccès des élèves en question à l'école secondaire. Les constatations qui suivent sont données suivant l'ordre d'importance indiqué par la plupart des professeurs interrogés.

Compréhension à la lecture. C'est là semble-t-il, la grande pierre d'achoppement des élèves francophones de l'école secondaire. Ces élèves ne paraissent

pas arriver aussi bien que leurs condisciples anglophones à lire les ouvrages qu'on leur donne dans des domaines tels que l'histoire et la géographie, ni à comprendre les problèmes de mathématiques et de sciences, ni à comprendre les passages de prose, ni à goûter la poésie.

Idiotismes. Les idiotismes causent à ces élèves un problème très commun, tant pour l'expression orale que pour l'expression écrite, de même que pour la compréhension des textes et passages que l'élève doit lire pour faire ses travaux. Ce problème paraît se poser particulièrement dans le domaine de la poésie et de la littérature en général. Les professeurs se plaignent d'avoir à consacrer trop de temps à expliquer aux élèves francophones des expressions que l'élève anglophone connaît depuis toujours. Les notes relativement plus faibles des élèves francophones aux examens de littérature sont parfois attribuées en partie à cette difficulté.

Compréhension de la langue parlée en 9e année. De nombreux professeurs étaient d'avis que les élèves francophones obtiennent des notes faibles dans différentes matières parce qu'ils ne comprennent pas les paroles des maîtres. Il est fréquent qu'ils ne comprennent pas la présentation d'une nouvelle leçon, l'explication d'une difficulté, les méthodes suivies pour la récitation en classe, et même les instructions les plus ordinaires du maître. Cela se produit particulièrement en 9e année et souvent aussi en 10e. Les professeurs estiment toutefois que ces difficultés diminuent beaucoup lorsque les élèves atteignent la 11e année. Un des directeurs d'établissement note que la difficulté de comprendre l'anglais parlé varie suivant la qualité de la prononciation et de l'énonciation du maître. L'accent particulier et la rapidité d'élocution de certains enseignants empêche souvent l'élève de comprendre ce qui se dit en classe. Dans les cas de ce genre, on a souvent obtenu d'excellents réultats en plaçant l'élève dans une autre classe.

Expression orale et écrite. La qualité d'expression de l'élève francophone est souvent inférieure à celle de l'élève anglophone, et quelque peu puérile en raison de la pauvreté de son vocabulaire. Les idiotismes de la langue lui font presque complètement défaut. La spontanéité de style des élèves anglophones dans leurs compositions fait souvent un contraste saisissant avec les gauches traductions en anglais des élèves francophones de la même classe. Dans l'anglais parlé, les élèves francophones prennent souvent les expressions familières pour du bon anglais. Ils confondent souvent des mots qui se ressemblent par la prononciation, ou encore les prononcent mal. Ils conservent une prononciation fautive dans la conversation spontanée même après avoir fait des exercices intensifs qui paraissaient leur avoir appris la prononciation juste.

Composition. Les maîtres trouvaient les élèves francophones particulièrement faibles en composition. Ces élèves ne paraissent pas éprouver de

grandes difficultés à répondre par écrit en une ou deux phrases, mais sont incapables de développer leur idée dans un paragraphe entier. La même faiblesse se retrouve souvent dans leurs notes d'histoire et de gégographie. Il leur est difficile de s'étendre longuement sur un sujet. Leur connaissance de la grammaire est bonne, et même parfois supérieure à celle qu'en ont leurs camarades anglophones, mais il leur est très difficile de l'appliquer lorsqu'ils écrivent en anglais. Ils doivent s'arrêter à réfléchir avant d'appliquer à leurs phrases la connaissance qu'ils ont de la syntaxe. Faute d'une suffisante maîtrise des structures de l'anglais, leurs phrases sont souvent ambiguës. Aux examens, leurs réponses manquent souvent d'unité et de cohérence.

Orthographe. Plusieurs maîtres voient dans l'orthographe un domaine où les élèves francophones sont particulièrement faibles. Ils ont tendance à écrire les mots au son. Faute de connaître de nombreux mots que les élèves anglophones connaissent depuis toujours, ils les écrivent incorrectement. D'autre part, les différences d'orthographe entre mots anglais et mots français qui se ressemblent (address, *adresse*) augmentent encore leur confusion.

CONCLUSIONS

Cet examen des conditions qui caractérisent la situation linguistique dans laquelle se trouvent de nombreux élèves francophones des écoles secondaires appelle certaines explications.

Devant les résultats de la présente enquête, certains ne manqueront pas de réclamer une radicale augmentation de la quantité d'anglais qui s'enseigne dans les écoles primaires bilingues. Ce serait là, à notre avis, une solution simpliste. La solution véritable doit être recherchée, croyons-nous, du côté de la *qualité* et de l'approfondissement, et non de la quantité.

Il serait plus raisonnable et plus défendable, pour répondre à la situation, d'adapter le programme d'études aux besoins des élèves bilingues, à la lumière de la philosophie dont s'inspire notre Comité quant au bilinguisme dans l'Ontario, philosophie énoncée au début de ce Rapport dans l'exposé du problème.

Le Comité estime que le programme d'études actuel n'assure pas aux élèves francophones une transition satisfaisante entre l'école primaire bilingue et l'école secondaire. L'annonce récente de la décision du Ministre qui permet l'usage du français comme langue d'enseignement du latin, de l'histoire et de la géographie marque cependant un pas dans la bonne voie.

Dans l'acquisition d'une langue seconde, l'élève bilingue devrait, de l'avis du Comité:

(*a*) arriver à prononcer d'une façon acceptable, et à posséder un vocabulaire et une maîtrise des structures de la langue suffisants pour pouvoir prendre une part active à une conversation sur des questions générales avec des personnes dont la langue maternelle est l'anglais;

(*b*) perfectionner et affiner ses aptitudes élémentaires à la lecture grâce à un programme intensif de lecture de textes sérieux, en prose et en poésie;

lire des textes et les comprendre et apprécier grâce à des discussions fréquentes et bien préparées sur des oeuvres au programme, discussions où l'on s'attacherait à la valeur de communication plutôt qu'à la valeur littéraire de la langue;

(*c*) écrire d'une façon claire et correcte en anglais en se servant d'un vocabulaire adapté au sujet et en respectant le génie de la langue. Dans tout travail écrit, la qualité devrait compter plus que la quantité. Un programme bien organisé et progressif d'expression écrite devrait amener l'élève à se dégager des clichés et à s'exprimer plus librement et plus spontanément.

Le Comité est d'avis qu'il faudra tenir compte de ces objectifs généraux dans la préparation et la mise en oeuvre d'un cours d'études d'anglais destiné aux élèves francophones. Ce n'est pas un cours affaibli, ni un cours conçu pour des élèves anglophones sous-doués ou même moyens que le Comité réclame pour les écoles que fréquentent des Franco-Ontariens, mais un cours qui soit en harmonie avec notre philosophie du bilinguisme.

V: Recommendations

Le Comité des langues modernes demande au Conseil de l'Institut des programmes d'études de l'Ontario de faire parvenir les recommandations suivantes aux autorités compétentes:

1. **Qu'il soit établi pour la matière intitulée English, de la 9e année à la 13e, un programme d'études mieux adapté aux connaissances linguistiques et aux besoins de l'élève francophone qui apprend l'anglais en tant que langue seconde dans les écoles secondaires de l'Ontario. Toutefois, si l'élève venant de l'école primaire veut choisir la matière intitulée English qui est enseignée actuellement aux élèves anglophones, et si ses connaissances linguistiques justifient ce choix, qu'il lui soit permis de le faire;**

2. **Que des manuels appropriés soient mis à la dispositon des élèves francophones, avec les autorisations voulues, dans le cadre de ce programme d'études adapté;**

3. **Que des examens appropriés soient prévus tout au long de ce programme d'études, jusqu' en 13e année inclusivement. L'examen de 13e année correspondant à ce cours devrait être accepté pour l'admission aux universités de l'Ontario;**

4. **Que les collèges de pédagogie donnent un cours sur les méthodes et techniques applicables à l'enseignement de l'anglais aux élèves francophones des écoles secondaires qui étudient l'anglais en tant que langue seconde dans le milieu ontarien;**

5. **Que les règlements relatifs à la langue de l'enseignement dans les écoles secondaires soient assouplis suffisamment pour permettre un plus grand usage du français, dans l'enseignement proprement dit comme dans les explications particulières, dans le cas des matières qui, à l'heure actuelle, ne sont enseignées qu'en anglais;**

6. **Que les élèves francophones des écoles secondaires soient groupés de façon homogène, lorsque leur nombre le permet, soit**
   (*a*) dans une même école de la localité ou, si la chose n'est pas possible,
   (*b*) dans des classes de chaque école, de telle sorte que l'élève francophone ait le bénéfice de tout l'éventail des programmes et des options offerts par les programmes d'études réorganisés.

7. Que l'Institut des programmes d'études de l'Ontario crée un comité composé de huit personnes au maximum et représentant tous les niveaux de l'enseignement, et le charge de tracer un projet de cours intégrés, pour les deux programmes et pour toutes les orientations, dans le cas des matières suivantes:
   (*a*) Anglais pour les élèves francophones et
   (b) Français.
8. Que le comité prévu par la recommandation no. 7 soit autorisé à recommander, au besoin, que les études soient faites sur le bilinguisme et sur les conditions qui règnent dans les écoles secondaires de l'Ontario.

V: Recommendations

The Modern Language Committee requests that the Board of Governors of the Ontario Curriculum Institute forward the following recommendations to the appropriate bodies:

1. That a curriculum be established in the subject English, from Grades 9 to 13, more suited to the language ability and better adapted to the needs of the French-speaking student learning English as a second language in the secondary schools of Ontario; however, should the student from the bilingual elementary school elect to take the subject English presently prescribed for English-speaking students, he should be allowed to do so;

2. That appropriate and suitable text-books be made available to and approved for French-speaking students in this adapted curriculum;

3. That appropriate and suitable examinations be set throughout this curriculum, including Grade 13; the Grade 13 examination in this course should be accepted by Ontario universities for entrance;

4. That teacher-training institutions provide a course in methods and techniques for the teaching of English to secondary school French-speaking students who study the subject as a second language in the Ontario context;

5. That the regulations governing the language of instruction in secondary schools be eased to allow a more extensive use of French, both formally and informally, in the teaching of those subjects in which only the English language is presently used;

6. That French-speaking secondary school students be grouped homogeneously, where their numbers warrant it, either
   (*a*) in a particular school within a community, or, if this is not feasible,
   (*b*) in particular classes within a school,
   in such a way as to allow the French-speaking student the full range and choice of programmes and branches offered by the Re-organized Programmes of Study;

7. That a committee of not more than eight, representative of all educational levels, be set up by the Ontario Curriculum Institute to produce a tentative outline for an integrated course in both programmes and all branches in
   (*a*) English for French-speaking students, and
   (*b*) Français;
8. That the terms of reference for the committee proposed in Recommendation 7 include provision for recommending, if necessary, that surveys be made of existing literature on bilingualism and conditions in Ontario.

ONTARIO CURRICULUM INSTITUTE

English as a Second Language

For French-speaking Students in Secondary Schools

REPORT NUMBER FOUR OF THE MODERN LANGUAGE COMMITTEE

The present report has been published and distributed by the Ontario Curriculum Institute to promote frank and full discussion of the issues raised. It must be clearly understood, however, that the study committee (the members of which have been listed) is alone responsible for the material presented and the view expressed. Neither the Ontario Curriculum Institute nor any of the bodies represented on its Board, nor indecd any member of the Board personally, is necessarily in agreement with all the findings. On the other hand, the Institute is convinced that the rcport is worthy of publication and consideration, and heartily recommends it as a responsible piece of research which should do much to open up new vistas and advance the cause of education in which we are all so vitally interested.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS [redacted] MATERIAL HAS BEEN GRANTED
BY Public Domain

TO ERIC AND ORGANIZATIONS OPERATING UNDER AGREEMENTS WITH THE U.S. OFFICE OF EDUCATION. FURTHER REPRODUCTION OUTSIDE THE ERIC SYSTEM REQUIRES PERMISSION OF THE [redacted] OWNER."

August 1965

Contents

Committee Membership iv

I. INTRODUCTION 1

II. STATEMENT OF THE PROBLEM 2

III. BRIEF REVIEW OF THE THEORETICAL BACKGROUND OF THE PROBLEM 5

IV. LIMITED SURVEY OF EXISTING CONDITIONS 10

V. RECOMMENDATIONS 17

Ontario Curriculum Institute

The Modern Language Committee

July 1965

Chairman:

MISS MURIEL G. McCUAIG
Vaughan Road Collegiate Institute
Toronto

Members:

MISS FLORENCE E. BRADFORD
Supervisor of French
Ottawa Public Schools

THE REV. SISTER CHARLES-AUGUSTE
Couvent Sainte-Marie
Sudbury

MR. KIRK M. GIVEN
Principal, Beverley Heights Junior High School
Downsview

MRS. FRANÇOISE HOWARD
Fisher Park High School
Ottawa

MRS. RUTH LINDSAY
Teacher of French
Toronto Board of Education

PROFESSOR G. E. MACDONALD
Department of Psychology
University of Toronto

PROFESSOR HUMPHREY MILNES
Department of German, University College
Toronto

MISS RENÉE TAILLEFER
Riverdale Collegiate Institute
Toronto

Secretary:

MRS. JOAN SANDIFORD
Secretary to the Principal, Beaumonde Heights Public School
Etobicoke

The Français Sub-Committee

Chairman:

DR. LIONEL DESJARLAIS
Faculty of Psychology and Education
University of Ottawa

Members:

MR. GÉRALD BRULÉ
Vice-Principal
Eastview High School

DR. MAURICE CHAGNON
Faculty of Psychology and Education
University of Ottawa

MR. HERVÉ CYR
Assistant Superintendent, Curriculum Branch
Ontario Department of Education

MR. P. E. LAPLANTE
Sheridan Technical School
Sudbury

MR. JOSEPH POTVIN
Separate and Public School Inspector
Sudbury

DR. OVIDE PROULX
Secondary School District Inspector
Eastview

PROFESSOR JEAN-MARC TESSIER
Department of French
Ontario College of Education

MR. E. J. WATSON
Department of English
University of Ottawa Teachers' College

Secretary:

MRS. PIERRETTE BERNARD

I: Introduction

The Français Sub-Committee of the Modern Language Committee of the Ontario Curriculum Institute was appointed in the Fall of 1964 at the request of the latter to undertake a thorough study of the problem of the teaching of English in secondary schools attended by French-speaking students. The terms of reference also included the study of the teaching of subjects other than French in the French language in public and private secondary schools in which there is a sufficient concentration of French-speaking students.[1]

Not counting a few informal meetings to discuss planning, the committee as a whole met five times during the winter months for a day or two at a time. It was soon felt that such sporadic meetings, although necessary and helpful; could not provide for sufficient continuity. Therefore, to tie many loose ends together and to study a working draft of a temporary report, the committee was reconvened for a three-day session in the latter part of June.

The report was presented to the Modern Language Committee which met in Toronto during the month of July, 1965. The findings and recommendations were studied by the Modern Language Committee and significant suggestions were made for changes. In the light of these, the report is presented in its revised form.

1 Ontario Curriculum Institute, *Modern Language Committee, Interim Report, Number Two.* Toronto: The Institute, 1964, 80 pages.

II: Statement of the Problem

The assignment or problem as it appeared to the members of this Committee was quite complex and could be studied from various points of view. One might simply consider English and French as two of many academic subjects taught to French-speaking students in the secondary schools. On the other hand, one might want to consider the proportion of time given to the use of either French or English as a language of instruction in the several curricular areas. Then again, although one might consider a solid command of French as an essential condition for the acquisition and development of a genuine French culture, one would have to keep in mind the ineluctable necessity for a reasonable command of English in order to adjust harmoniously to a predominantly Anglo-Saxon environment.

The Committee, recognizing the fact that these various points of view are more or less interrelated and should be studied carefully, decided to examine the status of the teaching of English to French-speaking students and to suggest the aims and objectives that should guide those whose task it will be to spell out an adequate and appropriate course of study.

As the committee looked at the situation more closely, it became convinced that the fundamental issue involved in the quality of secondary education of French-speaking students is the problem of bilingualism. This problem appears even more acute when one considers that the knowledge of one's mother tongue becomes the measure of excellence or the determining factor in the acquisition of a second language.

Since a student's ability to cope with a second language is in direct relation to the level of his achievement in his mother tongue, a school system that aims at strengthening and maintaining the first language contributes strongly and directly to the development of the second.

In what way can the bilingual graduate of the bilingual schools be described? It will be difficult to arrive at an operational definition of bilingualism until a series of experimental studies is conducted with such an aim in view. Since bilingualism is influenced by a number of variables, it becomes a complex phenomenon, a multi-dimensional concept, defined differently according to the emphasis placed upon one or other of its varying dimensions or numerous variables. The analogical nature of the terms bi-

lingual and bilingualism is such that different people will interpret differently even a definition as general as that offered by Weinreich ". . . the use of two languages alternately by the same person"[2]. Such a situation leads Fishman to write ". . . that there are many different kinds of bilingualism and that it is unwise to make or to seek pat statements that apply equally well to all of them".[3]

The different kinds of bilingualism exist because of the multi-dimensional nature of the concept plus fine-scaled differences one might observe within each dimension. The following dimensions might be considered as an illustration of the complexity of the situation:

(a) Bilingualism may vary according to the extent of one's proficiency in various areas, from bilingualism in a very limited field to bilingualism in a great variety of fields;

(b) Bilingualism may vary on the basis of the knowledge of each of the languages, from very inadequate proficiency in both languages to mastery of both;

(c) Bilingualism may vary according to the extent of one's proficiency in various language skills, from the ability to understand spoken language to mastery of all the impression-expression aspects of the language.

The interplay of the many dimensions and social and individual variables explains why no two bilingual people are identical. The concept of bilingualism will lack definition until a carefully planned programme of experimental studies makes it possible to translate qualitative descriptive terms into quantitative operational ones.

This Committee felt that in spite of the near impossibility of defining bilingualism it had to have some image of what the bilingual product of Ontario's secondary schools should be. Therefore, it supports the following expression of what might be considered its philosophy of bilingual education.

The bilingual graduate of the bilingual secondary school of Ontario or of any secondary school attended by French-speaking students should:

(1) have gained a knowledge of French that is as complete as the level of intellectual abilities of the average graduate of these institutions will allow. French is his dominant and first language and should be studied with cultural as well as pragmatic aims in view. His knowledge and command of French must allow him to live fully his life as a Canadian of French descent who can benefit from and actively participate in the cultural life of the French-speaking Canadians and of the members of the French world community.

2 Ulriel Weinreich, *Languages in Contact: Findings and Problems.* New York: Linguistic Circle of New York, 1953, 148 pages.

3 Joshua Fishman, "Bilingualism, intelligence and language learning". *Modern Language Journal,* 1965, *49,* p. 237.

(2) have gained a pragmatic and instrumental knowledge of English which will allow him to

(*a*) communicate effectively with his English-speaking compatriots;

(*b*) meet the competition of English-speaking workers of equal occupational skill;

(*c*) take part in the political, civic and social activities of his community.

(3) have gained an understanding, after having acquired the basic linguistic skills, of the value systems and cultural patterns of his English-speaking compatriots.

How far are we from the realization of such bilingual education? What kind of programme will lead to quality bilingual education? What factors will have to be taken into consideration in the planning and implementing of a course of study corresponding to this Committee's ideal of bilingual education? These are some of the many questions that will be discussed in the following pages.

III: Brief Review of the Theoretical Background of the Problem

Before undertaking any concrete steps towards the elaborating of a course of study in English for French-speaking students, some thought must be given to the underlying factors in the development of language in general and of a second language in particular.

PSYCHOLINGUISTICS

Various psychological theories have offered descriptions and to a certain extent explanations of the development of language behaviour. At present psychologists are exploring the psychology of cognitive development in the hope of eliciting a psychological theory of language development. One has but to read the works of psychologists such as Piaget,[4] Bruner,[5] Carroll,[6] Werner,[7] and Ausubel,[8] to find this increased interest in language which represents a definite departure from the former stress on the development of syntax and lexicon to that of the actual process involved in the formation of vocal signs or symbols of representation and the formation of concepts. No one involved in curriculum building in the field of language can afford to ignore the field of psycholinguistics which reminds us of the interaction and accommodation processes that take place between thought and language behaviour.

SECOND LANGUAGE LEARNING AND PSYCHOLOGY

Trying to understand the process of learning a second language has been the object of numerous psychological studies which have influenced teaching

4 J. H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. Toronto: Van Nostrand, 1963, xiv-472 pages.

5 J. S. Bruner, "The course of cognitive growth". *American Psychologist*, 1964, *19*, p. 1-15.

6 J. B. Carroll, "Research on teaching foreign languages". *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, 1963, p. 1060-1100.

7 H. Werner and B. Kaplan, *Symbol Formation*. New York: Wiley, 1963, xiii-530 pages.

8 D. Ausubel, *Theory and Problems of Child Development*. New York: Grune and Stratton, 1958.

methods to a great extent. Two major theories account for the majority of studies conducted in the field. A large number of such studies were conducted in the light of what is known as the *audio-lingual habit theory* which considers the learning of language as habit formation, as reinforcement of correct responses to appropriate stimuli and which insists on repetition, immediacy of reward of correct response and the widespread use of language laboratories.[9]

A second major psychological theory, one which stresses the acquisition of conscious control of the phonological, grammatical and lexical patterns of the second language is known as the *cognitive-code learning theory*.[10]

Given meaningful situations, facility in the use of the second language will develop in the measure of the student's cognitive control over the structures of the language. Differences in teaching methods and in instructional materials will stem from the educator's adherence to the one or the other of these two general theories of second language learning. This Committee feels that there is no opposition between the two stated theories as the literature seems to imply at times. On the contrary, they are complementary and represent different phases in an integrated programme of studies and should be applied according to recognized needs and desired level of achievement.

PEDAGOGY

It seems reasonably well established that for one's native language or a second language the natural or proper order of the development of language skills is listening, understanding, speaking, reading and writing. Yet one may ask whether it is pedagogically sound to conclude that a child learns his second language in much the same way he learns his native language. The literature on this topic is quite vague. Rivers[11] seems to accept this position in the case of young children whose second language acquisition would be keeping pace with the native language, i.e. in both acquisitions the dominant influences would be the physical and psychological maturation and exposure to the particular speech patterns of the community to which the children belong. But in the case of the boy or girl entering secondary school who undertakes an extensive study of English as a second language, many of the determining factors of language acquisition are quite different. In addition, this student has had at least four years of elementary English. At the secondary school level the more dynamic elements of the process of learning

9 Robert Politzer, "The foreign language curriculum and its shifting foundations". *School and Society*, 1965, *93*, p. 251.

10 J. B. Carroll, "The contributions of psychological theory and educational research". *Modern Language Journal*, 1965, *49*, p. 273-280.

11 Wilga Rivers, *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: Chicago University Press, 1964, viii-212 pages.

a second language seem to be intellectual capacity, linguistic aptitude and motivation.[12, 13]

Although most authors do not agree on the relative importance of these three factors, they do indicate them to be very significant.

However, it is felt that although underlying processes differ in the learning of a second language by a child and an adolescent, the natural order – listening, speaking, reading and writing – must be maintained since a language is characterized by "a set of arbitrary symbols adopted by a certain community with an arbitrary standard of acceptable pronunciation"[14] which students should be accustomed to hear correctly before endeavouring to reproduce it. It also stands to reason that the student should be given practice in establishing the proper associations between sounds and symbols before being allowed to commit his thoughts to written form.

MOTIVATION

The literature regarding second language learning emphasizes the importance of motivation. Some of the better studies in the field have been conducted by Lambert and his associates who concluded that "an appropriate attitudinal orientation toward the other language coupled with a determined motivation to learn the language"[15] constitutes an important factor underlying the development of skill in learning a second language. This factor must be taken into consideration because of the numerous differences in the attitudinal orientation toward the study of English present in French-speaking students in the various parts of the province. These differences can be brought about by such factors as the amount of English already known, immediate personal and community needs, long term goals such as the adjustment to the social requirements of the student's environment and participation in the economic, social and cultural activities of his fellow citizens. Research might be advantageously conducted to find out to what extent the student's motivation to learn English has been affected by inappropriate methods, unrealistic course aims and unawareness of the student's lack of language readiness.

SOCIAL ENVIRONMENT

The importance of the factor of social environment has been very nicely

12 W. Lambert, "Psychological approaches to the study of languages". *Modern Language Journal*, 1963, *47*, p. 114.

13 W. Lambert, *et al*, "A study of the roles of attitudes and motivation in second language learning" quoted by Rivers, *op. cit.* p. 81, and quoted by Bruce Gaader in "Teaching the bilingual child" in *Modern Language Journal*, 1965, *49*, p. 170.

14 Wilga Rivers, *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: Chicago University Press, 1964, viii-212 pages.

15 W. Lambert, *et al, op. cit.*

stated by Brauner when he says: *"Ainsi la première condition d'un langage complet est-elle l'existence d'un milieu complet. Le perfectionnement linguistique est essentiellement fonction de l'enrichissement de l'expérience de l'enfant, du volume de ses possibilités d'investigation et d'action, d'observation et de communication."*[16]

In reviewing the literature on the subject one notes how careful researchers are to control the socio-economic variable because of its influence on second language learning.[17] As early as 1948, D. McCarthy was pointing to the significance of this factor.[18] More recently, studies made by Joshua Fishman[19] and H. H. Stern[20] emphasize the importance of the social background in the study of the educational implications of second language learning.

In the light of the above-mentioned studies, it seems that the efficient implementation of any proposed course of English to French-speaking students will hinge on the teacher's understanding of the students' socio-cultural status.

BILINGUALISM

The Committee felt that in view of its position with respect to bilingualism as a desired outcome of the teaching of English to French-speaking students in Ontario, an intensive review of the literature on the subject was necessary. Yet, on account of the limited time at its disposal, only the most pertinent studies were examined.

After a short time, the Committee realized that the majority of studies in the area of bilingualism referred to language situations quite remote from those prevailing in Ontario. Nevertheless, mention of some of the most relevant findings can prove helpful. Authors have agreed upon two major types of bilingualism, compound and coordinate bilingualism.[21] The former refers to the system "in which two languages constitute simply two different ways of encoding the same set of referential meanings",[22] while the latter refers to bilingualism wherein the second language was learned in a different set-

16 Alfred Brauner, "Le langage de l'enfant et l'influence de l'entourage". *Etudes sur le langage de l'enfant*. Paris: Scarabée, 1962, p. 134.

17 Einar Haugen, *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Alabama: University Press, 1956, 159 pages.

18 D. McCarthy, "Language development in children, vocabulary growth". L. Carmichael, *Manual of Child Psychology*. New York: Wiley, 1948, p. 504-572.

19 Joshua Fishman, *op. cit.*

20 H. H. Stern, "Curriculum research and the introduction of a foreign language into the primary school". *Educational Research*. 1964, *6*, p. 86-103.

21 J. B. Carroll, "Research on teaching foreign languages", p. 1085.

22 J. B. Carroll, *op. cit.*, p. 1085.

ting. Pichon[23] also made this distinction but gave each type a different name; the first he called *bilinguisme* and the second *diglottisme*. These two bilingual acquisition types hold serious implications with respect to planning and implementing second-language courses for Franco-Ontariens. Some of these are underlined in the studies of Fishman[24] and Lambert[25]. Both talk about the dangers of interference and confusion in the case of compound bilingualism which, one must remember, is the most common form amongst Franco-Ontariens; and again both authors see in coordinate bilingualism serious identity problems. Attention should also be given to a study made by Sister Mary Andrew Hartman[26] who identified various skills which, while being independent of any specific language, condition the quality of one's bilingualism. The question as to whether bilingualism has any detrimental effect on intelligence was and still is a favourite topic with psychologists. Peal and Lambert[27] in their most thorough study of the area pointed to the fact that, when social class was held constant, one could expect the more intelligent to achieve bilingualism at a higher level of competence.

Advantage might be gained from a study of researches dealing with the effect of bilingualism on achievement and personality traits. Such a review of research findings was not possible at this point but should be pursued.

The Committee feels strongly that researchers in Ontario must initiate studies that are relevant to the province's unique majority-minority language situation if successful bilingualism is to evolve.

23 Edouard Pichon, *Le developpement de l'enfant et de l'adolescent*, quoted by Léopold Taillon, *Diversité des langues et Bilinguisme*. Montréal: Editions de l'Atelier, 1959, p. 18.

24 Joshua Fishman, *op. cit*, p. 237.

25 W. Lambert, R. C. Gardner, *et al*, "Attitudinal and cognitive aspects of intensive study of a second language". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, *66*, p. 358-368.

26 Sister Mary Andrew Hartman, "Variables considered in the measurement of bilingualism: A review of the literature". *Revue de l'Université d'Ottawa*, 1961, *31*, No. 1, p. 56-79.

27 E. Peal and W. Lambert, "The relation of bilingualism to intelligence". *Psychological Monographs: General and Applied, No. 546*, 1962, *76*, No. 27, p. 1-23.

IV: Limited Survey of Existing Conditions

The Committee has attempted to evaluate the general situation of the teaching of English, and of the teaching of other subjects in English, in public, separate, and private high schools of the province to French-speaking graduates of elementary bilingual schools, by making a necessarily brief survey of the current practices and problems of the provincially representative areas of Sudbury and Ottawa. Since only a preliminary report was called for at this time, no attempt was made to give a statistically accurate resumé of the situation. For example, this report does not take into account the fact that only one-half of the French-speaking students of the province attend public high schools and that these students may differ in academic ability and achievement from those who attend private high schools. Therefore, comparisons and contrasts between French and English students in the public high schools must be interpreted with caution. It was considered sufficient at this stage merely to gather information from people directly concerned with the teaching or supervision of English or of other subjects in English, in French-speaking classes. The overall picture thus obtained could serve as a basis for a future scientific and statistical study of the situation.

METHOD

The information on which this preliminary report is based was obtained from personal interviews with thirty-five persons presently teaching or supervising the teaching of English, and of other subjects in English, to French-speaking students in thirteen public, private and separate high schools of the Ottawa and Sudbury areas. The informants included teachers of general subjects other than French or Français, heads of English departments, principals and inspectors. An attempt was made to study the current practices affecting the learning of English and of other subjects taught in English to French-speaking students in these high schools.

CHOICE OF HIGH SCHOOLS

The graduate of a bilingual elementary school in the Ottawa and Sudbury areas, as in most parts of the province, has a difficult choice to make even before starting his high school career. He can elect to attend a separate, private or public high school.

If he attends a public high school, he will have the opportunity of following the regular Four- and Five-Year Courses of the Business and Commerce Branch, the Science and Technology Branch, the Arts and Science Programme and the two-year occupational courses, with all their options. However, the language of instruction is English in all cases except Français. Latin, History and Geography may be taught in French, beginning in September, 1965, at the discretion of the Board.

Furthermore, the level of the language of instruction is geared to a native English-speaking school population which has had at least four to six times as many hours of instruction in English as the French-speaking student. The latter will very often find that his teachers, although sympathetic, encounter difficulty in understanding his particular language problems because they themselves do not speak French.

If, on the other hand, he attends a separate high school – as is usually the case if his parents want him to continue his education in the familiar bilingual and religious atmosphere he has known – he will be in a homogeneous group, but he will usually have a very limited choice of courses, i.e. the Five-Year Arts and Science Programme or possibly a two-year terminal course. At the end of Grade 10, he will either have to continue his Grades 11, 12 and 13 in a private school, if the school considers him capable of pursuing the highly academic courses it offers and if he is willing to pay a fee, or he will have to transfer to a public secondary school. In the latter case, the student risks losing a year as a result of the adaptation process.

LANGUAGE OF INSTRUCTION

The first adaptation that a French-speaking student attending a public, separate and even a private high school must make is to become accustomed to a new language of instruction. While most subjects, other than English, were taught in his own mother tongue in the elementary school, all subjects other than Français are taught in English in high school. Recent changes permitting the teaching of History, Geography and Latin in French have been noted. All teachers, heads of departments and principals interviewed agreed that continued instruction in English constituted a serious teaching problem which, although persistent throughout the student's high school years, became less acute as he advanced to Grade 13.

It is interesting to note that teachers of subjects other than English considered the ability of French-speaking students to adjust to English as a language of instruction a greater problem than did teachers of English. The latter felt that it was possible to adapt a programme of English to French-speaking students provided the group was homogeneous, but teachers of

other subjects, particularly of Mathematics and Science, were concerned about the difficulties encountered by French-speaking students in understanding instructions in English. It is also significant that teachers in high schools where French-speaking students were grouped in one class considered the problem much less serious.

GROUPING OF STUDENTS

Current practices vary in the grouping of French-speaking students. No serious problem appeared in private and separate high schools where all students were French-speaking. Homogeneous grouping was the exception in public high schools and usually limited to Grade 9 and possibly Grade 10. Principals of public high schools felt that the time-table problems made homogeneous grouping extremely difficult, if not impossible, even in Grades 9 and 10, because of insufficient numbers. Consequently, French-speaking students find themselves in classes where instruction is given in a language to which they must adjust with difficulty.

Opinions of teachers and principals varied as to the feasibility of grouping French-speaking students in homogeneous classes. Some were opposed to homogeneous grouping. They felt that this would deprive them of the English classroom environment which greatly contributed to the learning of that language. Others, however, strongly disagreed and felt that the presence of French-speaking students in a predominantly English-speaking classroom created very serious difficulties for the teacher, and held the class back as a result. One principal of a large high school considered the problem of grouping as extremely serious, and felt that it was imperative that French-speaking students be grouped separately for instruction not only in English as a subject, but also in other curricular areas. Two heads of English departments felt that this should be done at least in Grades 9 and 10. Another principal of a large high school expressed the opinion that many of the present problems, stemming from the presence of French-speaking students generally weak in the use of English, would be eliminated if all of these were grouped in one high school where the teaching of the various subjects would be adapted to their linguistic needs. The Committee knows that in a number of areas there are sufficient numbers of French-speaking students to warrant such schools.

TRANSFERS AND DROP-OUTS

It was brought to the attention of the Committee that there was an unusually large number of drop-outs and of transfers to less demanding programmes among the French-speaking students in the public high schools. Compared with that of English-speaking students, the percentage was much higher. In

Grades 9 and 10, it was approximately twice as high. Most of the transfers and drop-outs were apparently due to the problems encountered in a school not adapted to the particular needs and aspirations of French-speaking students. They were competing with students whose entire elementary education had been in English. Many French-speaking students were transferred to the terminal courses because they could not cope with reading assignments in various subjects. In the areas studied, a much larger percentage of French-speaking students than their English counterparts were directed to the four-year courses because they fared poorly on the battery of tests given them upon entering high school. Similarly, many French-speaking students in the five-year courses were later obliged to transfer to the four-year courses on account of language difficulties. Two principals were very vehement in their denunciation of the practice of making English-speaking and French-speaking graduates of elementary schools follow the same courses of study in the English language in all subjects except Français. They considered that poor results in their particular schools were largely attributable to this fact.

SUITABILITY OF THE PROGRAMME OF ENGLISH

It is interesting to note the contrast in the evaluation of the suitability of the programme of English by teachers of English who taught French-speaking classes and by those who taught a few French-speaking students in an English-speaking class. Teachers in separate and private schools where all students were French-speaking were of the opinion that no great changes should be made in the present programme of English, while teachers in public high schools found that it was completely unsuitable for these students. Results of a SATO test in Grade 12 in a particular school supported the latter view; the failure rate for English-speaking students was 16%, but for French-speaking students it was 30%.

PARTICULAR WEAKNESSES

An attempt was made to find out what particular weaknesses or deficiencies teachers of English and of other subjects considered most common to French-speaking students in high schools. There seemed to be fairly common agreement among teachers interviewed as to what these were and as to their relative bearing on the success or lack of success of these students in high school. The findings are stated in the order of importance given them by most of the teachers interviewed.

Reading Comprehension. It was apparent that this was considered the major stumbling block to the French-speaking students' success in high school. They did not appear to be able to keep up with their English classmates in

reading assignments in such subjects as History and Geography, in understanding problems in Mathematics and Science, in understanding passages of prose, and in appreciating poetry.

Idiomatic Expressions. These constituted a common problem in both oral and written expression, and also in the comprehension of texts and passages which the student read in the course of his assignments. The problem appeared to be particularly evident in poetry and in literature in general. Teachers complained that they had to spend too much time explaining idioms which often seemed elementary to the English-speaking student. Relatively lower marks on an examination in literature were sometimes partially attributed to this particular difficulty.

Oral Comprehension in Grade 9. Many teachers were of the opinion that French-speaking students had poor results in different subjects because they did not understand the teacher. The presentation of a new lesson, the explanation of a difficulty, class recitation procedures, and even simple routine instructions were often not understood. This was particularly the case in Grade 9 and often in Grade 10. The teachers felt, however, that these difficulties had lessened considerably by the time students reached Grade 11. It was also noted by one principal that difficulty in understanding oral English varied according to the quality of pronunciation and enunciation of individual teachers. The particular accent and the speed of speech of certain teachers often prevented the student from understanding what was said in the classroom. Transfers to other teachers in such cases had often proved very successful.

Oral and Written Expression. The quality of the French-speaking student's expression was often inferior and somewhat immature because of his limited vocabulary. Idiomatic expressions were almost lacking. The spontaneous expression of English-speaking students in their compositions often presented a sharp contrast to the awkward English translations of his French-speaking classmates. In oral expression the French-speaking student sometimes mistook colloquialisms for proper English. Words with similar pronunciations were often confused and improperly pronounced. Mispronunciation of certain sounds in spontaneous conversation persisted even after intensive drill had apparently taught the proper pronunciation of words.

Essay Writing. The teachers felt that the French-speaking student was particularly weak in essay writing. He did not appear to have much difficulty in giving written answers of one or two sentences, but was incapable of developing an idea in paragraph form. The same weakness was often evident in his

notes in History and Geography. He found it difficult to elaborate on a subject. His knowledge of grammar was good, even superior to that of his English classmates at times, but he found great difficulty in applying it in his writing. It was necessary for him to stop and think before applying syntactical knowledge in his written assignments. Because of the student's lack of command of English structure, his sentences were often ambiguous. Answers on examination papers frequently lacked unity and coherence.

Spelling. Several teachers considered that poor spelling ability was a particular weakness of the French-speaking student. They felt that he had a tendency to spell a word phonetically. Lack of familiarity with many words quite common to English-speaking students resulted in his spelling them incorrectly. Moreover, the spelling of corresponding word forms in English and French (address, *adresse*) often confused him further.

CONCLUSIONS

This particular survey of existing conditions relative to the language situation in which many French-speaking students find themselves in secondary schools requires explanatory comments.

Reading the results of this survey would certainly lead some people to recommend a drastic increase in the amount of English to be taught in the elementary bilingual schools. This course of action, in our opinion, would represent an over-simplified solution. If one is to seek an effective solution to the problem, we feel that it should be in terms of *quality* and *thoroughness* and not of *quantity*.

A more reasonable and justifiable way of meeting the situation must be found in a curriculum adapted to the needs of bilingual students based upon this Committee's philosophy of bilingualism in Ontario, as outlined in the statement of the problem.

It is felt that the present curriculum does not provide a satisfactory transition for the French-speaking students from the elementary bilingual schools to the secondary schools. However, the recent announcement of the Minister authorizing the use of French as the language of instruction in the curricular areas of Latin, History and Geography, is one step in the right direction.

In the acquisition of a second language, the Committee feels that the bilingual student should learn:

(*a*) to speak with an acceptable pronunciation and with a command of vocabulary and structure sufficient to take an active part in a conversation with people whose mother tongue is English on topics of a general nature;

(*b*) to refine and perfect the basic reading skills through an intensive reading programme of material of mature content, prose and poetry; to read for

comprehension and appreciation by means of frequent and well-planned discussions of course selections emphasizing the communicative rather than the literary values of language;

(*c*) to write clearly and correctly in English with vocabulary suited to the subject and with idiomatic structure. In all written work, quality rather than quantity should be the goal. A well-organized and progressively-planned programme of written expression should direct the student away from work of a stereotyped nature and towards more independent and spontaneous expression.

These general objectives, the Committee feels, will have to be taken into consideration in planning and implementing a course of study of English for French-speaking students. It is not a watered-down course the Committee wants to see introduced into schools attended by Franco-Ontariens, nor is it a course intended for English-speaking students of limited or even average ability, but a course which is in harmony with our philosophy of bilingualism.